

**GYERMEKSZEMLELET ÉS GYERMEKKOR-NARRATÍVÁK A
KRITIKAI PEDAGÓGIA, A GYERMEKKOR-SZOCIOLÓGIA
ÉS A NARRATÍV PSZICHOLÓGIA TÜKRÉBEN**

Szerző:

Támba Renátó
Debreceni Egyetem

Lektorok:

Rébay Magdolna
Debreceni Egyetem

Fenyő Imre
Debreceni Egyetem

Schéder Veronika
Debreceni Egyetem

Szerző e-mail címe

trenato87@gmail.com

Mező Ferenc

Debreceni Egyetem

Támba R. (2016): Gyermekszemlélet és gyermekkor-narratívák a kritikai pedagógia, a gyermekkor-szociológia és a narratív pszichológia tükrében. *Különleges Bánásmód*, II. évf., 2016/2. szám, 41-52. DOI 10.18458/KB.2016.2.41

Absztrakt

Jelen tanulmányomban a gyermekszemlélet történeti kutatása alapfogalmainak körvonalázására, illetve a gyermekkor-narratívák jelentőségének megvilágítására összpontosítok, nagy hangsúlyt fektetve a gyermekszemlélet-történeti vizsgálatok és a narratíva-elemzések közötti összefüggések kidomborítására. A téma aktualitását az adja, hogy a hazai gyermekkor-történeti kutatások számára jelenleg még nem állnak rendelkezésre kellőképpen átgondolt meghatározások, elméleti megfontolások a gyermekkép és gyermekfelfogás kutatásához.

Írásom három fő részből áll. Az első fejezetben a pedagógiai nézetek és a gyermekideológiák kapcsolatának taglalásával, a fejlődéselvű pedagógiának a köznap pedagógiai beszédmóddal való kapcsolatával, illetve a szemlélődő pedagógiai attitűd tárgyalásával foglalkozom, majd a második fejezetben felvázolom a gyermekkép és a gyermekfelfogás fogalmát, összefüggésbe hozva a gyermekkor-narratívák témakörével. Az írást egy gyakorlati kérdésfelvetéseket tartalmazó összegzés zárja, a gyermekkortörténeti paradigmák bemutatására azonban ezen írás keretein belül – terjedelmi okokból, illetve e témakör alapos szakirodalmi feldolgozottsága okán – nem keríték sort.

Elméleti áttekintésemben arra keresem a választ, hogy egy adott társadalomban tapasztalható pedagógiai nézetek milyen természetű forrásokból, alkotóelemekből táplálkoznak, s hogy ezek működése milyen módon ragadhatóak meg a kutatások során. Legfőbb megállapításom, hogy a gyermekideológiák át- meg átszövik a különböző korok pedagógiai beszédmódjait, illetve, hogy a fejlődéselvű pedagógiai hagyomány abszolutizáló gyermekképével szemben a kutatások során leginkább olyan tudományos paradigmák bizonyulnak elfogadhatónak, mint amilyen a narratív pszichológia, a kritikai pedagógia és az új gyermekkor-szociológia megközelítésmódja. Ugyanis a felnőtt mércéhez való viszonyítás által áthatott pedagógiai diskurzusok légkörében kevésbé szólaltatható meg a gyermek nézőpontja, perspektívája, ezért olyan teoretikus forrásokat kell keresnünk, melyekből meríthetünk egyfajta kontemplatív, az értelmezési kereteket nyitottan hagyó, s így a nevelői

gyakorlat és a kutatások során egyaránt hatékonyan működtethető, a narrativitásra alapozó szemlélet kidolgozása során.

Kulcsszavak: gyermekkor-narratívák, gyermekkép és gyermekfelfogás, kritikai pedagógia, dekolonizáló pedagógiai modell, szemlélődő nevelői attitűd

Diszciplínák: neveléstudomány, filozófia, szociológia, pszichológia

Abstract

In my thesis I attempt to define the basis concepts of the historical research of child conception and child perception, I try to emphasize the significance of narratives of childhood, and I point the connection between the child conception, child perception and the narratives. In the hungarian pedagogical press there aren't yet carefully developed definitions, theoretical approaches regarding to the researches of the child conception and child perception, and that's why we have to review that subject.

My study contains three main parts. In the first chapter I review the connections between the everyday pedagogical attitudes or perspectives and the child ideologies, then I analyze the relation between the development-based pedagogy and the everyday pedagogical discourses, but I attempt to define the contemplative pedagogical attitude too. In the chapter II I outline the concepts of child conception (child image) and child perception, and I point the relation between these concepts and the narratives of childhood. The last chapter is the summary with practical aspects, but I don't show the paradigms of the childhood history.

In my theoretical overview I try to answer that question: what kind of resources, components we can find in the different pedagogical views and how these works under our researches. In my view the child ideologies determine the pedagogical discourses of the different ages, and instead of the totalising child conception of development-based pedagogy we try to find new paradigms, e. g. the narrative psychology, the critical pedagogy and the new childhood-sociology, therefore these paradigms are more efficient for the child rearing practises and our researches. Namely we can't vocalize the children's perspective by the comparison to the adult gauge, therefore we prefer the contemplative, narrative methods, which leave open the frame of interpretation (reference).

Keywords: narratives of childhood, child conception and child perception, critical pedagogy, decolonization in pedagogy, educators' contemplative attitude

Disciplines: pedagogy, philosophy, sociology, psychology

Írásomban a gyermekszemlélet és a gyermekkor-narratívák történeti kutatásának megalapozásához hozzájáruló fogalmi keretek, elméleti összefüggések tisztázására vállalkozok. Ez alatt jelen esetben mindenekelőtt az új gyermekkor-szociológia, a kritikai pedagógia és a narratív pszichológia alapvető összefüggéseinek áttekintését értem, melyre hazánkban mindenekelőtt Szabolcs Éva (1998, 2000, 2003, 2004), Golnhofér Erzsébet (Golnhofér és Szabolcs, 2005) és Mészáros György (2005) tett kísérletet. Munkámban arra kívánok rámutatni, hogy a hétköznapi nevelői gyakorlatok során érvényesülő pedagógiai nézetek számos mélyen gyökerező gyermekideológiákból építkeznek, s hogy a gyermekkor korántsem annyira biológiai tény, mint amennyire társadalmi konstrukció függvénye.

Ennek érzékeltetése végett mindenekelőtt olyan szerzőket idézhetünk, mint Chris Jenks

(1996), Cannella és Viruru (2004), illetve Jürgen Oelkers (1992), de a narratív pszichológia képviselői (Theodor Sarbin, 2001; Sandra Jovchelovich, 2001; Jerome Bruner, 2001; Alasdair Macintyre, 1999) is azt az állítást támasztják alá, mi szerint nem létezik egyetlen helyes elképzelés a gyermekorról, nincs egyetlen igaz gyermekség-koncepció, hanem elbeszélések, narratívák sokasága létezik, melyek mentén korról korra megszerveződnek a gyermekorról való gondolkodás keretei. Hangsúlyozom továbbá a fejlődéselvű pedagógiai hagyománynak a gyermekort „birtokba vevő”, „elnyomó”, „kizsákmányoló” beszédmód kiformalódásában való szerepét is; itt mindenekelőtt Somlai Péter „Szocializáció” c. művére (1997), illetve a Golnhofer-Szabolcs szerzőpáros „Gyermekek, nézőpontok, narratívák” c. munkájára (2005) támaszkodok. Írásomban igyekszem alaposan körüljárni a gyermekor-történeti kutatások két alapfogalmát is, a gyermekkép és a gyermekfelfogás fogalmát, melyek tárgyalása elválaszthatatlan a gyermekor-narratíváktól. Gyermekor-történeti kutatásaim elméleti alapvetése szerint ugyanis a gyermekorról szóló narratívák eredményeképp áll elő e két tárgyalt fogalom.

Munkámat a pedagógiai nézetek és a gyermekideológiák kapcsolatának taglalásával kezdem, a fejlődéselvű pedagógiával, illetve a szemlélődő pedagógiai attitűd jelentőségével folytatom. Ezt követően keríték sort a gyermekkép és a gyermekfelfogás fogalmának bemutatására, összefüggésbe hozva a gyermekor-narratívák témakörével, hogy aztán az utóbbi problémakör részletesebb áttekintésével folytassam. A dolgozatot egy gyakorlati kérdésfelvetéseket tartalmazó összegzés zárja.

1. Gyermekszemlélet és megismerés

1.1. Bennünk élő mintázatok

A kortárs pedagógiai praxist óhatatlanul áthatják a hétköznapi tudatának, tudattalanjának mélyén húzódó vagy felszínén úszkáló gyermekkép-elemek. Ezekre az elemekre mindig igaz, hogy a különböző történeti korokban visszakövethető igen sokféle, alapvető hatásokból táplálkoznak és bennük a felnőttek nézőpontjai köszönnek vissza. A gyermekről alkotott „eszmenyi kép” és a konkrét gyermekhez való viszonyulás között olyan feszültség tapasztalható, amelyet a fegyelmezés különböző módjai tesznek érzékelhetővé. A gyermekekkel szembeni elvárások és a gyermeki sajátosságok felfogása között fennálló feszültség termékei a gyermekre vonatkozó sztereotípiák, amelyeknek számtalan mintázata tapasztalható a szülők, pedagógusok nézeteinek, attitűdjeinek feltárásakor. Az „ideális gyermekre” vonatkozó elképzelések általában stilizált mintázatokat mutatnak, az ezekből következő nevelői attitűdök pedig a normativitás – a felnőtt mércéhez való viszonyítás – közegében mozognak. Ezek hatásainak elemzésekor egyaránt hivatkozhatnánk a *comeniusi szenzualizmus* és a *herbarti etikai intellektualizmus* vagy a *természetesen fejlődő és a szocializálódó gyermek modelljére* (ld. Golnhofer és Szabolcs, 2005, 28-37. o.). Vélekedéseinkben olykor romantikus gyermekközpontúságot (ld. Dieter Lenzen a gyermekség posztmodern kultuszáról és a gyermek istenítéséről – kommentálja: Pukánszky, 2005, 27. o.), mitizáló címszavakat vélünk felfedezni (Golnhofer és Szabolcs, 2005, 16-17. o.), máskor pedig olyan frázisokat, amelyek a kisdetet bosszúságaink tárgyának (Pukánszky, 2011, 33-40.o.) vagy aszociális lénynek (Jenks, 1996, 13-15. o.) láttatják. Hazánkban az ún. „vörös herbartizmus” is jelentős hordalékokat hagyott hátra örökölni a gyakorló szülők mentalitásában, magával cipelve a herbarti „kis vadember mítosz” (ld. Pukánszky, 2005, 30-31. o., 155. o.) nehéz batyuját, ugyanakkor ennek az elkorcsosult hagyománynak a maradványai időnként keverednek a nyugati országok médiumain átszűrte reformpedagógiai eredetű glorifikáló gyermekség-retorikával. Így aztán egyre gyakrabban ismerhetünk rá a gyermeket a tekintélyek fogságából megszabadítani akaró, rousseau-i és romantikus eredetű nézetekre is,

melyeknek a gyermek sérülékenységéről szóló gondolatai nagy hatással volt a gyermekjogi mozgalmakra és nagy hatást gyakorol ma is a gyermekvédelmi tevékenységekre (ld. *Borstelmann* – kommentálja: *Pukánszky*, 2005, 28. o.).

Napjaink nevelőinek és szülőinek gyermekkorról való vélekedésének kiformalódásához tehát sokféle hagyomány járult hozzá, a locke-i puritán neveléstől a fröbeli romantikán keresztül a herbarti gyermekideálig. Látható tehát, a gyermekkor fogalma, interpretációjának módja társadalmi képződmény, mely történetileg szerteágazó folyamatok eredményeképp jön létre, s koronként, kultúránként, társadalmi rétegenként másképp kerül kidolgozásra, s az is belátható, hogy a mai nevelők gyermekszemléletének elemei több irányból érkeznek. Mindazonáltal a gyermekkor mindig egy és ugyanaz, de igazi valója nem tárulhat fel a gyermekkort birtokolni kívánó felnőtt nézetrendszer számára, melyek vizsgálata során világossá válik, hogy a gyermekkor nem annyira természeti-biológiai tény, mint amennyire „*az egyes társadalmak speciális strukturális és kulturális összetevője*” (*Jenks* [1996] nyomán *Szabolcs*, 2004, 29. o.). Sokáig azonban a gyermekkort a biológiai éretlenség által meghatározott életszakasznak vélték, kiemelve ezzel a kultúra- és értékátadás jelentőségét (ld. a *parsonsi szocializációs elméletet* – *Jenks*, 1996, 13-15. o.). A „*befejezetlen gyermekkor*” tehát a gyengeség, a hiányállapot és a szüntelen fejlődés időszakának vélték, s ezáltal a felnőttek feljogosítva érezték magukat az értékek és célok meghatározására (*Durkheim*, 2005, 26-27. o.). A gyermekkor gyakran a felnőtti követelményekhez való viszonyítás eredményeképp jelenik meg előttünk (az *új angol szociológia* tanulságairól ld. *Golnhofer és Szabolcs*, 2005, 38. o.), s talán még a gyermekkor etnográfiai megközelítései sem szabadulhatnak meg a normatív-hierarchikus megközelítéstől, legalábbis addig, amíg a megértés abszolút igényével élnek. Ha lemondunk a teljes megértésről, mely óhatatlanul a birtoklás igényével kapcsolódik össze (a dekolonializáló pedagógiáról ld. *Golnhofer és Szabolcs*, 2005, 72. o.), csak akkor kerülhetünk közelebb a gyermekkorhoz, annak minden titkával, „*misztériumával*” együtt.

Az abszolutizálás igényéről való lemondás azonban nem jelent egyet annak tagadásával, hogy létezhetnek a gyermekkornak állandó vonásai, pusztán arról van szó, hogy ezek rendszerbe foglalása, maradéktalan feltérképezése a tudományos kutatás narratív természete, óhatatlanul jelen lévő intézményes, ideológiai befolyásoltsága okán lehetetlen vállalkozás, mely ráadásul újabb és újabb, önmagát „*egyedül igaznak*” kikiáltó gyermekségideológiához vezet. Mivel a gyermeklélektani ismeretek történeti módon, eszmei képződményként előálló narratívák termékei, tehát tükrözik az adott társadalmi környezet intézményi, ideológiai érdekeit, törekvéseit, nyelvi korlátozottságát, körülhatároltságát (ld. *Sarbin*, 2001, 63-66. o.), a gyermekkor számunkra homályban úszik, s bár a leírás kedvéért – jobb híján esetlegesen – rámutathatunk a merőben természettudományos alapozásúnak tetsző gyermekkor-tulajdonságokra (pl. alapvető gyermeki szükségletek: biztonságérzet, fizikai biztonság, vegetatív létszükségletek stb. [ld. *Doyal és Gough* [1991] nyomán *Tausz*, 2006, 6. o., 8-11. o.]; a test-fej arány a gyermekkor különböző szakaszaiban; fogó- és átkarolóreflexek – ld. *Vajda és Kósa*, 2005, 37. o.; animista és fenomenalista gondolkodás, egocentrizmus kora gyermekkorban), hermeneutikai megismerésünk során messzemenőbb következtetéseket „*a gyermekkorra mint olyanra*” nem teszünk, így elkerüljük az abszolutizálást. Mindenesetre nem az számít tehát, amit a gyermekkorról biztosan tudhatunk, hanem a lehetséges megközelítések az érdekesek, illetve maga a szemlélődés, melynek során elmerülhetünk a gyermekkor rejtelmeiben, s amely lehetővé teszi, hogy a gyermekkort ne darabjaiban tekintsük, hanem egészlegességénél fogva próbáljuk szemlélni. Ezt a szemléletet kívánjuk megerősíteni a továbbiakban is.

1.2. A fejlődéselvű pedagógiától a megismerés misztériumáig

A gyermekekkel kapcsolatos eszmék, képzetek térben és időben rendkívül eltérő formákat

ölnenek, s az emberek fejében gyakran meg sem fordul, hogy a bevett jelentések mögé nézzenek, megkérdőjelezve azokat. A gyermekkorok nem létezik „*egyetlen helyes*” megközelítésmódja, nincs teljes egészében egyetemes gyermekkor (Szabolcs, 2004, 27-28. o.). Legfeljebb univerzális gyermeklétmotívumokról beszélhetünk, melyekről a különböző fejlődés- és gyermeklélektani munkákból (Mönks és Knoers, 2004; Mérei, 2004; Buda, 2004) tájékozódhatunk. Azonban ezeknek az egyetemes gyermekkor-motívumoknak a körülhatárolása meglehetősen problematikus volna, hiszen – például az ideális fejlődési szintekhez való mérés által – ezek meghatározására is rányomta bélyegét a társadalmi hatalomgyakorlás felvilágosult optimizmusa, így aztán a gyermek hangja (pl. a gyermekpszichológiai kutatások során) rendre rejtve maradt (Grover [2004] nyomán ld. Buoy, 2011, 15-16. o.).

A felvilágosodásnak a racionalizmusba, a fejlődésbe és a világ megismerhetőségébe, ellenőrizhetőségébe vetett hite nyomán az alkalmazott tudományok a gyermek fő ismervének a fejlődést tették meg, melyet a felnőtt kompetenciák elsajátításának folyamataként határozták meg. Miután a gyermeket már nemcsak mértékbeli, de minőségbeli eltéréseinél fogva is kezdték szemlélni (Somlai, 1997, 23-24. o.), éretlen biológiai lényként, „*kis vademberként*” jelent meg (Somlai, 1997, 23. o.), akit el kell juttatni a felnőtt állapotig, melyet a gyermekkor inkompetenciájával, irracionálisával, önállótlanásával, „*befejezetlenségével*” szemben racionalitás és „*befejezettség*” jellemez (Golnhofer és Szabolcs, 2005, 27. o.). Innentől fogva a fejlődéselvűség vált a gyermekkorhoz való viszonyulás meghatározó jegyév, gondolva itt többek között Jean Piaget nagy hatású elméletére és életkori szakaszolására, mely az egyszerűtől a komplex gondolkodásig, az irracionálístól a racionális viselkedésig vezeti a fejlődést minőségi változásokon keresztül (Piaget, 2005; Golnhofer és Szabolcs, 2005, 29. o.), az uniformizáció és homogenitás kívánalmát sugallva a szülőknek és gyakorló pedagógusoknak (Golnhofer és Szabolcs, 2005, 27. o.).

A nevelés és a szocializáció ma is a társadalmi normák elsajátíttatására irányul, vagyis a felnőtt élethez szükséges kompetenciák megtaníttatására (Golnhofer és Szabolcs, 2005, 33. o.). Ebből következően felerősödött a felnőtt kontroll, illetve a társadalmasítás tendenciája, mégpedig a felnőtt kultúrába való bevezetés kívánalmával (Golnhofer és Szabolcs, 2005, 35. o.). A fejlődéselvű, gyermekalapú pedagógiai gyakorlatból fakadóan a felnőttek gyermekszemléletében a gyermek ritkán jelenik meg döntésekre képes, kompetens lényként, aki aktív részvételével hozzájárul a társadalmi folyamatok alakulásához (Jenks, 1996). A „*befejezetlen gyermekkor*” szemlélete miatt a gyermekek roppant kiszolgáltatottak a felnőttek elvárásainak, s erre a megoldást egy nyitott szemléletmód jelenthetné, mely szüntelen változás, formálódás tárgyává avatja a gyermeket és a felnőttet egyaránt (Golnhofer és Szabolcs, 2005, 42. o.) A *kritikai pedagógia* művelői rámutattak arra, hogy a felnőtt társadalom a gyermeket elnyomó, kizsákmányoló kategóriákon keresztül látja: a gyermekről alkotott természetesnek hitt fogalmak, kategóriák csupán társadalmi konstrukciók (Golnhofer és Szabolcs, 2005, 67. o., 70. o.). Felhívják a figyelmet arra is, hogy érdemes a gyermekkorot más és más nézőpontból is megismernünk, nagyobb teret engedve a tervezettség és a jól berögződött gyakorlati modellek mellett a szemlélődésnek, a spontaneitásnak, a megismerés misztériumának, így véve fel a küzdelmet a mindenütt jelenlévő, a racionalitásban testet öltő hatalom ellen (Cannella és Viruru, 2004, 123. o.). A gyermekkor megismerése misztérium, hiszen ahhoz, hogy érvényesülni hagyhassuk a gyermekkor, tiszteletben kell tartani titkait, távolságot kell tudnunk tőle tartani.

A csendes, szemlélődő attitűd elmélyülését segíti elő a gyermek- és fiatalságproblematikával dolgozó filmek, műalkotások befogadása is, mint ahogyan arra Mészáros György is fölhívja a figyelmet „*Kortárs filmek fiatalságképe*” c. cikkében, amikor „*az eltávolító, a világ megértését nem gyors úton felkínáló csendes szemlélődés*” (Mészáros, 2005, 96. o.) jelentőségéről ír a pedagógiai reflexió kapcsán. A szerző szavaival élve „*a szemlélődés teret*

hagy a misztériumnak”, lehetővé teszi egy holisztikus, a gyermeket „emberi teljessége titkában” (Mészáros, 2005, 91. o.) szemlélő inspiratív látásmód működését, s mivel megfelel a logocentrizmus követelményeinek, ez a posztmodern, a valóságot pusztán körüljárni, s nem megragadni kívánó szemlélet (Mészáros, 2005, 84. o.) a műalkotások hermeneutikai értelmezése során is járható utat rajzol elő az ismeretlen felé induló szemlélődő kutató számára.

A neveléstörténeteknek is célul kell kitűznie a gyermekiség ítéletmentes megközelítését, azonban a gyermekek szempontjai, perspektívái nehezen tárhatóak föl a történeti kutatások során, hiszen ők ritkán szólaltak meg a saját hangjukon. Az ő életükről mindig a felnőttek tájékoztatnak minket, márpedig az ő érdekeik ritkán egyeznek meg a „kicsikéivel”. A történészek foglyai egy normatív, a felnőttek világához viszonyító szemléletnek (Szabolcs, 2003, 9. o.), mellyel a képzőművészeti alkotások elemzése során is csakhamar szembesülhetünk.

A gyermekábrázolás hosszú évszázadai során a gyermek a megjelenítéseken ritkán jelent meg a társadalom aktív alakítójának szerepében, ezzel szemben inkább a felnőtt szerepkívánalmak passzív elszenvedői, az értéktartalmak engedelmes befogadói voltak, de – miképp azt manapság szokás hangsúlyozni a gyermekkor-szociológia terén (ld. Golnhofer és Szabolcs, 2005, 38-39. o.) – ma már egyre gyakrabban kerül megjelenítésre a gyermeki aktivitás, annak a társas, társadalmi környezetre gyakorolt alakító hatása, illetve a gyermeki funkciók önértékként való bemutatása, a közbeszédben és a képzőművészetben egyaránt. Ma már a művészetekben nem uralkodnak gátlások a téma felől, s a gyermekélet, a gyermekkor ábrázolásának tematikája – az elhanyagolt vagy nélkülöző gyermek történetétől (Zaw Zaw Aung vagy Ai Xuan) a fantáziavilágba érkező gyermekálmokig (Turo Ekroos) – rendkívül széles skálán mozog. Gátlások nélküli, nyitott, szemlélődő gyermekszemlélet árad az ábrázolásokból, s ez a fajta meditatív attitűd a pedagógiai reflexió számára is rendkívül gyümölcsözőnek tűnik.

2. Gyermekszemlélet és neveléstudomány

2.1. Gyermekkép és gyermekfelfogás

A gyermekkor történetének kutatása az utóbbi időkben új, szociológiai indíttatású szemléletmóddal gazdagodott. Ez a szemlélet felhívja a figyelmet arra, hogy a gyermekkor mindig az adott kulturális tények, összefüggések kontextusában vizsgálható, tehát minden gyermekfogalom társadalmi konstrukció (Golnhofer és Szabolcs, 2005, 67-68. o.; Szabolcs, 2009, 7-10. o.). A gyermekkor hosszú évezredek homályába visszanyúló történetében szakadatlanul egy eleve adott társadalmi rendbe kellett belenevelni, beleigazítani a növendéket. A normák, szokások magyarázása, a természeti és emberi jelenségek eredetének és rendeltetésének igazolása a különböző történeti korokban mítoszi elemekre való hivatkozások mentén történt. Az emberiség története mindig is mítoszokból épült föl, s abból táplálkozik még ma is – gondoljunk csak az úgynevezett fogyasztói mítosza (ld. Lányi, 2007, 15-18. o.). Az emberek mindig is a világrendből és a társadalom rendjéből magyarázták, hogy milyennek kell lennie az embernek, az embereszményből pedig már csak egy lépés vezetett „az egyedül helyes nevelés eszméjéhez” (Oelkers, 1992, 11. o.), s abból egy újabb lépés a gyermekkép körvonalazódásához.

A gyermekkép olyan komplex fogalom, amely egyaránt izgalmas és kimeríthetetlen tárgya lehet az esztétikának, az irodalomtörténetnek, a társadalomtörténetnek és a neveléstörténeti kutatásoknak. Az emberek elvont eszmények, filozófiai tételek nyomán alkották meg ideáikat, képeiket a gyermekről; ezek a képek soha nem mentesek a mítikus elemektől, de a normativitástól és így a céltételezés aspektusaitól sem. A nevelési cél implicit módon benne

rejlík a gyermekképben, ugyanis jelzi az emberformálás, emberré válás irányvonalait, súlypontjait. A gyermekkép tehát olyan elméleti konstrukció, amely kifejezi többek között „*az emberalakítás, a »pedagógikum« társadalmi szinten megfogalmazódó igényét*” (Pukánszky, 2005, 9. o.; vö. Szabolcs, 1998, 253-260. o.; Szabolcs, 2000, 66-73. o.).

A gyermekképből egyenesen következik a *gyermekfelfogás*. A gyermekfelfogás a gyermekkép tükrében érthető meg, ám a kettő gyakran nem harmonizál egymással, nem egészíti ki egymást: az eszmei konstrukciók gyakran eltérnek a köznapi tapasztalatoktól. Míg a gyermekkép inkább antropológiai, filozófiai, eszmei síkon mozog, addig a gyermekfelfogás fogalma olyan leíró megközelítésekre utal, amelyek a hétköznapi praxisból fakadtak, így a gyermekfelfogásra elsősorban a nevelési módszerek tanulmányozása felől következtethetünk. Ahogyan egy társadalom – vagy egy rétege (ld. Bernstein, 1996, 131-151. o.) – megszabja a jutalmazás, a büntetés, a fegyelmezés és a testi fenyíték módját, s egyáltalán, ahogyan viszonyul ezekhez, abból egyenes következtetéseket vonhatunk le a gyermekfelfogásra vonatkozóan (Pukánszky, 2005, 9-10. o., vö. Szabolcs, 2003, 9-17. o.).

A „*gyermekfelfogás*” kifejezés azonban nem a nevelési metodikára vonatkozik, hanem arra, ahogyan a felnőtt társadalom viszonyul a gyermek viselkedéséhez, spontán kívánságainak megnyilvánulásához, ahogyan értékeli azt. Gondoljunk csak Szent Ágoston „*Vallomások*” c. írására, amelyben a szerző szánakozással, megvetéssel tekint vissza saját gyermekkorára. Jóllehet, ebben már implicit módon fogalmazódik meg a fegyelmezés hogyanja – maga Szent Ágoston sem tartózkodott a testi fenyíték szigorától, hogy a nevelt lelke az üdvözülés útján haladhasson (Szent Ágoston, 2003, 54-56. o.; vö. Shaha, 1998, 92-93. o.) –, ám e két dimenziót az áttekinthetőség kedvéért mégiscsak érdemes különválasztani egymástól.

A gyermekfelfogás vizsgálata során tehát a nevelésfilozófiai, pedagógiai írásművekben elsősorban a nevelésmódszertani paradigmák elemzéséből indulhatunk ki, az irodalmi és képzőművészeti alkotások elemzésekor azonban érdemes összpontosítanunk a gyermeklét anatómiai-fiziológiai, gyermek- és fejlődéslélektani motívumainak művészi kutatására való törekvés, illetve a gyermeki viselkedés hétköznapi megfigyelésének jelenlétére is az adott írásműben vagy műalkotáson. Hiszen az ilyen, a gyermekkorban egy adott korban, kultúrában tulajdonított vonások (egyetemesnek vélt gyermekkor-motívumok) vizsgálata juttathat minket közelebb azon mód megértéséhez, ahogyan a felnőttek a gyermeki természethez, a gyermekkor valóságához közelítettek, s mint már említettük, a gyermekfelfogás többnyire a gyermekkép tükrében érthető meg. Tehát míg a gyermekfelfogás alatt a gyermek természetéhez való felnőtti közeledés módozatait értjük, addig a gyermekkép fogalma a gyermekkel szemben támasztott elvárásokra, követelményekre, nevelési célokra és értékekre utal.

A gyermekképet és a gyermekfelfogást együttesen gyermekszemléletnek nevezzük, melynek elemei narratívumokon keresztül jelennek meg. A narratívumok „*az emberek közötti érintkezés legkülönbözőbb metszeteiben természetes módon megjelenő reprezentációs formák*” (László, 2001, 8. o.), a „*világ- és énteremtés*” módozatai, melyek alakítják realitásainkat, illetve megalkotják a történelmet (Bruner, 2001, 55. o.). A gyermekképet és a gyermekfelfogást is narratívumokon keresztül érthetjük meg, hiszen narratíváink lépten-nyomon áthatják a gyermekkorról való beszédmódot. Összefűzik pillanatainkat, értelmezési pontokat jelölnek ki hétköznapi tevékenységeink, cselekvéseink során, s óhatatlanul áthatják megismerési folyamatainkat, ami alól a gyermekkor megismerése sem kivétel. Ezért írásunkban nagy figyelmet szentelünk ezek vizsgálatának az alkotások elemzése során.

2.2. Gyermekmitológiai szövegek és kritikai attitűd a pedagógiában

A 17. századtól a 19-20. század fordulójáig az európai társadalom pedagógiai hagyományában roppant elterjedt volt a puritán-protestáns fegyelmezési metodika (utasítás, tiltás, parancs stb.), vagy általánosabban a szegyenkeltés kultúrájának különféle módozatai, paraszti

és polgári körökben egyaránt. A 20. században viszont egyre meghatározóbbá vált a pszichológiai-indirekt nevelés eszköztára (érvelés, meggyőzés, nagyobb megértés a spontán kívánsággal szemben stb.) (ld. Bábosik, 1997, 7-25. o., 43-62. o.), s ebből következtetéseket vonhatunk le a gyermekfelfogásra és a gyermekképre vonatkozóan is. Felértékelődött a gyermekkel szembeni türelmes viselkedés és a gyermekkel való együttműködés kívánalma, s a gyermek spontán kívánságai már nem a „romlott természet” üzeneteiként tételeződtek, s a „természetet”, illetve a „gyermeki természetet” övező mítoszok is kezdtek feloldódni. Az új felfogás jegyében a gyermek nem hordozza már testében az eredendő bűn terhét, s nem az üdvözülés már a legfőbb cél, mint a régmúlt augustinusi időkben (Pukánszky, 2011, 37-38. o.), s a gyermeki dacról már nem az eredendő rossz természet bizonyítékaként tekintenek, mint még Kálvin idejében is (Pukánszky, 2005, 45. o.). A szigorú gyermekideológiák helyébe már új, elfogadó szemléletek lépnek, melyek a jelenvaló életet és az együttesség élményét állítják előtérbe.

A gyermekkor problémáival szemben kezdetben a gyermektanulmányi mozgalom, a pszichoanalízis és a fejlődéslélektan bizonyult rendkívül fogékonnak (Ariés, 1962, 411. o.), s ma már egészen hétköznapi szegmentumává vált a felnőtt gondolkodásnak a gyermekkor-problematika. Ennek felértékelődése a legújabb időkben szorosan összefüggött a középosztályosodás folyamatával (Ariés, 1962, 414. o.). A játék sem ügyefogyott szórakozás már a szülők szemében, mint másfél évszázada (ld. Varga, 2006), s a gyermek sem holmi „hiánylény”, akinek fel kell nőnie állampolgári kötelességeihez, ám a játékosság, a gyermeki imagináció, aktivitás és teremtőerő jelentőségének valódi megértésétől még mindig mérföldekre vagyunk.

Napjaink köznap pedagógiai szókészlete azonban – éppen a modern kor gyermekről alkotott pedológiai, lélektani és egyéb modelljeivel összefüggésben – hemzseg a gyermek összehasonlítására, kiszolgáltatottságára, kizsákmányolására utaló kifejezésektől, kategóriáktól (Cannella és Viruru, 2004, 82-83. o.). Ezek a kategóriák nem önmagukban állnak, függetlenül a történelem tendenciáitól. A mai pedagógiai köztudatban ugyanis erősen érzékelhető a reformpedagógia „gyermek öfélése” hagyománya, akárcsak a „gyámolítandó gyermek” retorikája. Ezzel együtt azonban a növendékek rendkívül kiszolgáltatottak a felnőttek elvárásainak, elképzeléseinek, illetve afféle tolatkodó engedelmisségre készítésnek. Ugyanilyen kontextusban beszélhetünk a természetesen fejlődő és a szocializálódó gyermek modelljének hatásáról is (ld. Golnhofer és Szabolcs, 2005, 28-37. o.), s a tanuláslélektani, fejlődéslélektani kategóriák kolonializáló hatásairól (ld. Golnhofer és Szabolcs, 2005, 67-75. o.).

A pedagógiai retorika történetét át meg áthatották az ún. metanarratívák, melyekkel szemben a posztmodern gondolkodók bizalmatlanságukat fejezték ki, hiszen nincsenek már megkérdőjelezhetetlen, irányadó igazságok, ehelyett kis igazságok („kis récitek”) vannak (Lyotard, 1993, 8. o.), s helyzeti megoldások. A nevelést sem bizonyos céloknál fogva határozzuk már meg, hanem olyan kommunikációként, amely a folyton megújuló bizonytalanságból táplálkozik; a nevelésetikának sem a normák körvonalazása már a feladata, sokkal inkább a normákhoz való gyakorlati viszonyulás a központi kérdés (Oelkers, 1992, 11-13. o.). Sem a keresztény pedagógia, sem a felvilágosodás örökségeit nem tekinthetjük kritikátlanul napjaink plurális szemléletű, multikulturális társadalmában, s el kell fogadunk, hogy a pedagógiai gyakorlatban sem létezhetnek egyedül érvényes dogmák, „végső mondatok”, csakis „következő mondatok” vannak (ld. Oelkers, 1992, 83. o.). A pedagógiai dogmák nyomán kirajzolódó gyermekkor-konstrukciók hatalmat adtak a felnőtteknek a gyermekek fölött, s ez nincs másképp ma sem, hiába a gyermekalapú pedagógia minden látszata. Ebből a felismerésből kiindulva hívja fel a figyelmet Cannella és Viruru a – többek között a gyermek-centrikus pedagógia nyomdokain kifejlődött mai pedagógiai gyakorlat normatív tendenciáival szemben – a textuális üzenetekben rejlő nyílt és rejtett hatalmi

formákra (*Cannella és Viruru*, 2004, 77-78. o., 123. o.), a mindennapi mítoszokban testet öltő önkényesség által meghatározott rend- és időképzetek hatásaira (*Cannella és Viruru*, 2004, 32. o.), s kritikai attitűdre szólít fel mindezekkel szemben. Ezzel együtt meggrajzolja a körvonalait egy dekolonizáló pedagógiai gyakorlatnak, amely kimódolt gyakorlati modell, módszertan, gyermekfogalom hiányában képzi el a nevelést (*Golnhofer és Szabolcs*, 2005, 72-73. o.). E megközelítéssel együtt a kritikai pedagógia hívei csendes, távolságtartó, szemlélődő attitűdöt javasolnak, s azt szeretnék, ha a gyermeket a maga valóságában, elevenségében látnánk, nem pedig kimódolt tudományos kategóriákon és a felnőtt hatalomgyakorlást igazoló, „kizsákmányoló” köznap pedagógiai retorikán keresztül. Ez viszont csak úgy válik lehetségessé, ha elvonatkoztatunk a fejlődéslelektan természettudományos paradigmájától: attól a törekvéstől, hogy – mintegy beágyazva egy mechanisztikus világképbe – törvényszerűségeken keresztül kívánjuk megérteni, s egyszersmind birtokba venni, ellenőrzésünk alatt tartani a gyermekkort (vö. *Sarbin*, 2001, 65. o.).

Hiszen még a modernitás nyelvezetében is gyakran felfedezhető a normativitás, ugyanis különböző korok teóriái az adott kor eszméi, kulturális, társadalmi problémáira adott reakciók, vagyis narratív képződmények. Pl. *Freud* pszichoszexuális fejlődésmoделlje a korabeli nyárspolgári szellemiségre adott válaszreakcióként értelmezhető, mely a schopenhaueri és a nietzschei életfilozófia következményeként bontakozott ki (*Bóka*, 1995), a tekintéllyel kapcsolatos kísérletek (ld. *Milgram*, 1965, 57-76. o.) pedig a közelmúlt totalitárius tendenciáira adott feldolgozási folyamatként értékelhető. Tehát még a korszerűnek számító elméleti innovációk is az adott kor beszédmódjának, intertextuális terének organikus részei (vö. *Sarbin*, 2001, 63-65. o.), ennél fogva a tudományos semlegesség vágyálma is csak vágyalom marad.

A gyermekkorról való diskurzusok történetét tehát olyan narratív struktúrák (*Sarbin*, 2001, 63. o.), elbeszélések hatották át, melyeken keresztül értelmezhetővé váltak saját és mások cselekvései, élethelyzetei, s ezen narratívumok adták a gyermekkor-értelmezés alapját is. A cselekvés tehát történeti jellegű (*Macintyre*, 1999, 284. o.), mert elbeszéléseken, drámai, mitológiai eszközökön keresztül nyer igazolást, jelentéseket rendelve a rendszertelennek tűnő emberi érintkezésekhez (*Sarbin*, 2001, 73. o.). „Amikor az emberek az eseményeket cselekménnyé szövik, jelentésekkel, értékekkel és érzelmekkel ruházzák fel”, narratívumokat hoznak létre, melyek összeköttetést jelentenek az egyén és a társas világ között, hiszen „segítséget nyújtanak a közösség érzésének létrehozásában” (*Jovchelovitch*, 2001, 178. o.). A narrativitás „túlmutat az időbeli események rögzítésén”, hiszen általa a történetek „a történelmi létezésbe” (*Jovchelovitch*, 2001, 179. o.) lépnek. Így aztán elmondhatjuk, hogy a narratívumokból fakadnak az erkölcsök és az embereszmények, illetve a gyermekkép és a gyermekfelfogás elemei, ezért e jelenségek értelmezéséhez, relativizálásához mindenekelőtt a narratívákon, mítoszokon és metaforákon keresztül közelíthetünk.

A narratívák vizsgálata nyomán megállapítható, hogy a gyermek-felnőtt reláció koronként és kultúránként eltérő társadalmi konstrukció, ennél fogva egy történeti kor gyermekszemlélete csakis annak kulturális-strukturális összetevőiből kiindulva vizsgálható. Máskülönben fennáll a veszély, hogy beleelegyítjük, beleolvassuk saját, a gyermekkorról alkotott konstrukciónkat, benyomásainkat, esetleg normatív álláspontunkat az értelmezésbe (*Golnhofer és Szabolcs*, 2005, 71. o.; *Pukánszky*, 2005, 9-10. o.). Az itt vázolt hibába már olyan, voltaképpen a normativitás álláspontjáról induló kutatók is beleestek, mint *Neil Postman* (ld. *Golnhofer és Szabolcs*, 2005, 76-79. o.; *Postman*, é. n., 317-328. o.), vagy *Marie Winn*, aki a gyermekkor egyenjogúsítását és a felnőtt-gyermek határok elmosódását hangsúlyozva a fiatalok narcizmusáról és bizonyos „emberséges” vonások (empátia, áldozatkészség, felelősség, önzetlen szeretet) eltűnéséről beszél (ld. *Winn*, 1990, 258-259. o., 264. o.). Tehát mivel a gyermekkor minden korban és kultúrában egy adott társadalom

strukturális összetevője, csakis az adott társadalom keretei között értelmezhető. Erre hívja fel a figyelmet *Somogyvári Lajos* is, amikor kiemeli a távolságtartás jelentőségét a neveléstörténeti ikonográfiai kutatás során, mely nem más, mint „*a megszokott másként, idegenként látása, a decentráció*” (Lüdtke [1995] és Tenorth [2001, 2006] nyomán *Somogyvári*, 2013, 32. o.), annak érdekében, hogy saját perspektíváinkat, konstrukcióinkat, a témában való otthonosság érzéséről árulkodó prekonceptióinkat ne vetítsük bele a megismerés, feltárás vagy kutatás folyamatába.

3. Összegzés és gyakorlati kérdésfelvetések

Írásomban kísérletet tettem annak érzékeltetésére, hogy bár a gyermekkorok lehetnek univerzális létmotívumai, ám a gyermekkor-kutatás mögött húzódó személyes és intézményi érdekek, ideológiai motívumok, narratívák a tudományos kutatás különböző korszakaiban befolyásolták a kutatás irányvonalát, hogy így aztán kevésbé érvényesülhessen a gyermeki természet, a gyermeki lélek mögöttes motívumoktól mentes tanulmányozása, feltérképezése. A fejlődéselvű pedagógia képviselői (pl. *Piaget*, 2005) az egymáshoz, illetve a felnőttekhez való viszonyítás tükrében kívántak választ adni a gyermeki gondolkodás, emóció, erkölcsiség kérdésköreire, ám a válaszok – a felnőtt mércéhez való viszonyítás okán – nem igazán voltak képesek megszólaltatni a gyermekperspektívát.

A fejlődéslélektan alapvető feltevései a gyermekkorról – melyek egyébként a felvilágosodás pedagógiájának folyományaiként tekinthetők – nyomot hagytak a hétköznapi pedagógiai praxist kísérő beszédmódban is, amely olyan nyílt és rejtett hatalmi formákat rejt magában, melyek – az autoriter, hiba-centrikus nézőpont létjogosultságának elismerése révén – csak növelik a feszültséget és a távolságot a tanár és a diákok között. A felvilágosodásból érkező, a gyermeki természet fölötti kontroll-gyakorlás igényéből, a gyermek birtokbavételéből fakadó „elnyomó”, „kolonizáló” diskurzus helyett szükséges volna hangsúlyt helyezni a gyermekek és ifjak perspektíváinak megismerésére.

Azonban ehhez meg kell ismerni nemcsak családi hátterüket, szociokulturális státuszukat, hanem ismerni kell zenei szubkultúráikat is, lépést kell tudni tartani a gyermeki életvilág különböző motívumaival, s a pedagógusnak fel kell ismernie ezen motívumok jelentését. A gyakorlatban ez hozzájárulna egyfajta demokratikus gyermekszemlélet és demokratikus-kooperatív vezetési stílus kialakulásához is, hiszen a gyermekek életét át- meg átszövő létproblémákból kiindulva bizonyos tanórák (pl. irodalom- és történelemórák), illetve az osztályfőnöki beszélgetések is szervezettebbé, elevenebbé, hitelesebbé és hatékonyabbá válhatnának. Érdemes volna tehát eltávolodni mind az etikai intellektualizmus, mind a versengés paradigmájától, s el kellene fogadni a gyermekeket olyannak, amilyenek a kor és a társadalom alkotja őket. Hiszen csak az elfogadás és a kölcsönösség talaján csírázhat ki az értékátadás törekvése.

Irodalom

- Ariés, P. (1962). *Centuries of Childhood – A social History of Family Life*. New York: Vintage Books.
- Bábosik István (1997): *A modern nevelés elmélete*. Budapest: Telosz Kiadó.
- Bernstein, B. (1996). Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: Meleg Csilla (szerk.): *Iskola és Társadalom I. Szöveggyűjtemény*. Pécs: JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke, 131-151. o. <http://mek.niif.hu/01900/01944/01944.htm#10>. Letöltés: 2014.08.19.
- Bókay, A. (1995). Nietzsche és Freud. *Replika*, 1995/19-20. <http://www.c3.hu/scripta/scripta0/replika/1920/bokay.htm>. Letöltés: 2016.02.19.
- Bruner, J. (2001). A gondolkodás két formája. In: László János és Thomka Beáta (szerk.):

- Narratívák 5. Narratív pszichológia.* Budapest: Kijárat Kiadó, 27–57. o.
- Buda, B. (2004). Csoportjelenségek gyermek- és ifjúkorban. In: Balogh László és Tóth László (szerk.): *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből.* Budapest: Neumann Kht. http://mek.niif.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0015/balogh_pedpszich0015.html.
- Buoy, L. (főszerk., 2011). *Their Voice: Involving children and young people in decisions, services and systems.* Monograph. Centre for Excellence in Child and Family Welfare Inc.
- Cannella, G. S. és Viruru, R. (2004). *Childhood and Postcolonization.* New York – London, Routledge – Falmer.
- Durkheim, É. (2005). Childhood. In: Childhood. C. Jenks (ed.): *Critical concepts in sociology. Volume I.* London – New York, Routledge, 25–32.
- Fügedi, M. (1988). *A gyermek a matyó családban.* Miskolc, Herman Ottó Múzeum.
- Golnhofer, E. és Szabolcs, É. (2005). *Gyermekek: nézőpontok, narratívák.* Budapest, Eötvös József Kiadó.
- Jenks, C. (1996). *Childhood.* London – New York, Routledge (Taylor & Francis Group).
- Jovchelovitch, S. (2001). Szociális reprezentáció és narrativitás: a közélet történetei Brazíliában. In: László János és Thomka Beáta (szerk.): *Narratívák 5. Narratív pszichológia.* Budapest, Kijárat Kiadó, 175–188.
- Lányi, A. (2007). *A globalizáció folyamata.* Budapest, L'Harmattan Kiadó.
- László, J. (2001). Előszó. Narratív pszichológia: új megközelítés a pszichológiában. In: László János és Thomka Beáta (szerk.): *Narratívák 5. Narratív pszichológia.* Budapest, Kijárat Kiadó, 7–13.
- Lytard, J-F. (1993). A posztmodern állapot. In: Bujalos István (szerk.): *Jürgen Habermas, Jean-Francois Lyotard, Richard Rorty tanulmányai.* Budapest, Századvég Kiadó.
- Macintyre, A. (1999). *Az erény nyomában.* Budapest, Osiris.
- Mérei, F. (2004). Közösségek rejtett hálózata. Szociometriai értelmezés. Budapest, Osiris.
- Mészáros, Gy. (2005). Kortárs filmek fiatalságképe. *Iskolakultúra*, 2005/10, 84–96.
- Milgram, S. (1965). Some Conditions of Obedience, Disobedience to Authority. *Human Relations*, 1965/18, 57–76.
- Mönks, F. J. és Knoers, A. M. (2004). *Fejlődéslélektan.* Budapest, Urbis Kiadó.
- Oelkers, J. (1992). *Nevelésetika.* Budapest, Vince Kiadó.
- Piaget, J. (2005). *Szociológiai tanulmányok.* Budapest, Osiris.
- Postman, N. (é. n.). Halálba szórakozzuk magunkat. In: *Mozgóképkultúra és médaismeret szöveggyűjtemény.* <http://mek.niif.hu/00100/00125/00125.pdf>. Letöltés: 2015.12.02.
- Pukánszky, B. (2005). A gyermek a 19. századi neveléstani kézikönyvekben. Pécs, Iskolakultúra.
- Pukánszky, B. (2011). Gyermekeológiák a pedagógia esztörténetében. *Educatio*, 2011/1, 37–47.
- Sarbin, T. R. (2001). Az elbeszélés mint a lélektan tö-metáforája. In: László János és Thomka Beáta (szerk.): *Narratívák 5. Narratív pszichológia.* Budapest, Kijárat Kiadó, 59–76.
- Shahar, S. (1998). Az utódnemzéssel kapcsolatos magatartásformák és gyermekkép a középkori kultúrában. In: Vajda Zsuzsanna és Pukánszky Béla (szerk.): *A gyermekkor története – szöveggyűjtemény.* Budapest, Eötvös József Kiadó. 88–100.
- Somlai, P. (1997). Szocializáció. A kulturális átörökítés és a társadalmi beilleszkedés folyamata. Budapest, Corvina, 1997.
- Somogyvári, L. (2013). Pedagógusképek és –szerepek az 1960-as évek Magyarországon. *Magyar Pedagógia*, 2013/1, 29–52.
- Szabolcs, É. (2004). „Narratívák” a gyermekkorról. *Iskolakultúra*, 2004/3, 27–31.
- Szabolcs, É. (2003). Gyermekortörténet: új elméleti megfontolások. In: Pukánszky Béla (szerk.): *Két évszázad gyermekei.* Budapest, Eötvös József Könyvkiadó, 2003. 9–17.
- Szabolcs, É. (1998). Gyermekortörténeti szempontok a pedagógiai szakirodalomban. *Magyar*

- Pedagógia*, 1998/3, 253–260.
- Szabolcs. É. (2000) Neveléstörténet és gyermekkortörténet. In: Pukánszky Béla (szerk.): *A gyermek évszázada*. Budapest, Osiris, 66–73.
- Szent Ágoston (2003). Vallomások. In: Mészáros István, Németh és Pukánszky Béla (szerk.): *Neveléstörténet. Szöveggyűjtemény*. Budapest, Osiris, 54–56.
- Tausz, K. (2006). *A gyermeki szükségletek*. MTA, Gyerekszegénység Ellen Program, 2006. http://www.gyerekesely.hu/index.php?option=com_phocadownload&view=file&id=177:tausz-gyermeki-szuksegletek. Letöltés: 2016.01.26.
- Vajda, Zs. és Kósa, É. (2005). *Neveléslélektan*. Budapest, Osiris, 2005.
- Varga, L. (2006). A kisdednevelés című folyóirat gyermekképe, avagy az engedelmisség pedagógiai dilemmái. *Neveléstörténet*, 2006/1-2, http://www.kodolanyi.hu/nevelestortenet/?rovat_mod=archiv&act=menu_tart&eid=33&rid=1&id=201. Letöltés: 2014.11.08.
- Winn, M. (1990). *Gyerekek gyermekkor nélkül*. Budapest, Gondolat.